

Ambiguïté lexicale et apprentissage de la lecture en langue étrangère: quelle aide le dictionnaire bilingue peut-il y apporter?

Sandra LOGUERCIO

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, EA 170 – Langues romanes: acquisition, linguistique et didactique (Calipso), Etudes ibériques et latino-américaines, 13 rue Santeuil, F-75231 Paris Cedex 5
sandraloguercio@hotmail.com

This study approaches the potential ambiguity of lexical units when reading in a foreign language (FL) in the beginning of the learning process. The lexical ambiguity, unusual in written text, can arise in this case due to the lack of knowledge of a foreign language and/or due to the use of a bilingual dictionary (BD). This dictionary can show the meanings of the units, and help to eliminate potential ambiguities of the polysemic nature of lexicon through different strategies. But, which strategies would be most appropriate to beginners? i.e., which information should a BD contains in order to help reading, while facilitating the study of a FL? This is the main question this study aims to answer based on considerations primarily related to teaching and learning to read in a foreign language, and then to the use of a BD. The focus is on French-to-Brazilian Portuguese dictionaries and on the difficulties a Brazilian student faces when studying "French for Specific Purposes".

0. Introduction

Cette étude s'intègre dans une recherche portant sur les spécificités d'un dictionnaire bilingue pédagogique destiné à la lecture pour des étudiants brésiliens, débutants en langue française. Dans ce cadre, nous étudions ici l'ambiguïté potentielle des unités lexicales en lecture, ainsi que les informations fournies à propos de celles-ci par trois dictionnaires bilingues (français ↔ portugais du Brésil) de petit format (mini ou scolaire), les plus employés actuellement par les étudiants concernés.

Certes, les cas d'ambiguïtés purement lexicales sont rares en discours, surtout dans les discours écrits, puisque les combinaisons syntagmatiques et/ou le contexte rendent les mots monoréférentiels. Mais la lecture en langue étrangère et/ou l'usage d'un dictionnaire bilingue en début d'apprentissage peuvent rendre ambiguë l'unité inconnue ou d'un usage encore non maîtrisé par l'apprenant. Les dictionnaires bilingues, de leur côté, peuvent mettre en place différentes stratégies pour expliciter les significations des unités et aider à lever les ambiguïtés potentielles de la langue. Mais lesquelles seraient les mieux adaptées pour des apprenants débutants, c'est-à-dire lesquelles les aideraient à la fois à bien mener leur interprétation et à apprendre davantage

sur la langue? C'est la question centrale à laquelle nous essayons de répondre.

Avant d'aborder la question de l'ambiguïté à proprement parler, nous faisons quelques brèves considérations sur l'enseignement-apprentissage en lecture, ainsi que sur l'usage du dictionnaire bilingue. Nous nous focalisons particulièrement sur les classes de langue appelées en Amérique latine 'français instrumental', tout en présentant leurs spécificités et enjeux.

1. Considérations sur l'apprentissage de la lecture en langue étrangère

1.1 *Les cours de français instrumental*

Les cours de français dits 'instrumentaux' sont fort répandus au Brésil et en Amérique latine en milieu universitaire depuis les années 1970. Leur principal but est de rendre les étudiants compétents en lecture en langue étrangère, c'est-à-dire les préparer à recevoir notamment de la littérature scientifique et de la vulgarisation produites dans d'autres langues. Il s'agit donc de cours de langue ayant un caractère assez particulier, puisqu'on n'y développe pas toutes les compétences communicatives, l'enseignement-apprentissage étant centré sur la langue écrite et la compréhension textuelle. En outre, ces cours de français instrumental, tels que les cours fondés sur des objectifs spécifiques ou à visée professionnelle, ne sont pas exhaustifs, ne se limitant souvent qu'à une année d'étude (trois heures par semaine), puisqu'ils développent l'autonomie des étudiants en apprentissage.

Le nom 'français instrumental' est dû à l'aspect pédagogique du cours et à l'objectif visé. On met en place une méthodologie non conventionnelle pour faire accéder des étudiants aux textes de spécialité et de la presse en français. De plus, il est important de souligner que la lecture produite par ces étudiants en langue française ne vise pas à l'apprentissage de la langue ou à l'acquisition de compétences linguistiques à proprement parler. Elle a comme fin l'accès, au moyen d'une langue, à des informations scientifiques et/ou de la presse écrite importantes pour leur formation et réflexion théorique.

Les textes, de caractère informatif et de vulgarisation initialement, sont abordés par une approche globale: on part de l'image du texte (cf. Moirand & Cicurel, 1990), du genre textuel et de tous les indices vite identifiés sur leur surface. Les connaissances préalables des élèves, autant sur le genre textuel que sur le sujet, sont évidemment mises en valeur, puisqu'elles permettent la formulation des hypothèses, au début de la lecture. Ensuite, les étudiants sont aussi encouragés à s'appuyer sur la ressemblance du lexique portugais et français (cf. Blanche-Benveniste, 2002), ce qui leur donne une certaine assurance pour commencer le processus interprétatif. Enfin, au moyen des questions posées et des données saisies du texte, l'enseignant ménage leur progression, en n'abordant la grammaire de la langue et du texte que dans un

second temps, selon le besoin du groupe. De même, l'oralisation des textes et quelques remarques au niveau de la prononciation ne sont faites que pour sensibiliser les étudiants à la langue, et leur donner une idée de son image acoustique.

On peut ainsi comprendre aisément pourquoi les enseignants, souvent, n'apprécient pas l'usage du dictionnaire en classe. Ils savent, même si c'est intuitivement, que son utilisation pendant la lecture, face à une difficulté linguistique, a de grandes chances d'entraver la construction du sens, les mécanismes d'anticipation et la formulation d'hypothèses, activités fort importantes pour que les étudiants (lecteurs expérimentés dans leur langue maternelle) se réapproprient le processus de lecture en LE.

Il n'empêche que les étudiants ne peuvent pas se passer d'un dictionnaire bilingue (DB). C'est l'unique outil qui permette de les aider à ce niveau, puisqu'ils ont besoin également de s'appuyer sur certaines informations autres que leur seule intuition, leurs connaissances préalables et une certaine 'transparence' lexicale¹.

1.2 *L'usage du dictionnaire bilingue en lecture*

Plusieurs études sur l'usage de dictionnaires (cf. les recueils faits par Bogaards, 1988; Welker, 2005) révèlent que:

- la première information cherchée dans un dictionnaire, c'est la signification;
- le dictionnaire est surtout utilisé pour les tâches de décodage écrit (lecture et version);
- les apprenants débutants utilisent beaucoup plus le dictionnaire bilingue que le monolingue, ce qui a tendance à s'inverser en fonction du niveau de langue.

Dans une enquête que nous avons menée auprès des étudiants brésiliens de FI (Loguercio, 2007), nous avons constaté d'abord que tous les étudiants, même d'un niveau avancé, utilisent un DB. Ensuite, information inattendue, l'usage des dictionnaires, autant bilingues que monolingues, s'accroît au cours de l'apprentissage. On se rend compte alors que le profit tiré des ouvrages de consultation lexicale va de pair avec l'apprentissage de la langue, c'est-à-dire que l'élève utilise plus fréquemment et mieux le dictionnaire, et ce d'autant plus qu'il maîtrise mieux la langue.

¹ L'idée de transparence lexicale prend en considération évidemment le voisinage de langues de même origine, telles que le français et le portugais, et la ressemblance morphosémantique partielle de leur lexique.

Nous pouvons ajouter à ce propos, comme l'a d'ailleurs déjà signalé Bogaards (1995), qu'étant un genre textuel particulier, le dictionnaire demande une formation à l'usage et au type particulier de lecture auxquels il faut préparer d'abord les enseignants, puis évidemment les étudiants. C'est la seule façon, à notre avis, de donner une juste place aux dictionnaires dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, riches en potentialités et de plus en plus proches des demandes pédagogiques.

Certes, il est vrai que la lecture, en tant que construction du sens encadré dans une situation donnée et des objectifs précis, dépasse de loin le décodage syntagmatique du discours, et pour cette raison, il faut apprendre aux élèves d'une langue étrangère toute sa souplesse. Mais il n'est pas moins vrai que les signes linguistiques jouent un rôle important pour le déclenchement de cette activité. C'est en effet l'interaction constante entre deux niveaux de traitement de l'information qui soutiendra la compréhension textuelle: ce que les études cognitives en lecture nomment l'interaction entre "le haut niveau" et "le bas niveau" (Gaonac'h, 1990, 2000)². Le premier niveau concerne les indices relatifs à l'expérience du lecteur, pour lequel le texte n'est qu'une source d'information parmi d'autres. Le deuxième niveau concerne les indices textuels, auxquels on n'accède que grâce à une maîtrise linguistique minimale. Alors que le processus de bas niveau est automatisé en langue maternelle, libérant ainsi l'attention pour la tâche interprétative, il ne l'est pas en langue étrangère. D'où les difficultés pour des apprenants débutants de tirer vraiment profit des informations contextuelles ou du co-texte lui-même, lorsqu'on leur demande de supposer les mots inconnus d'un texte.

En langue étrangère, on observe donc une adaptation des stratégies de lecture selon la situation, les objectifs envisagés, le genre textuel³ et, nous ajouterions aussi, le niveau d'apprentissage où se trouve le sujet. Le DB initialement, même s'il est imparfait et souvent critiqué, puis le dictionnaire monolingue, intègrent ces stratégies de lecture, et leur manipulation tend à évoluer avec la progression de la maîtrise linguistique.

Cet usage du dictionnaire n'est pas pour autant sans effet, car finalement il traverse la lecture menée par le sujet. C'est des effets possibles de la consultation d'un dictionnaire bilingue dont nous parlerons ensuite en abordant l'ambiguïté lexicale en lecture.

² Cette notion se rapproche, même si c'est par une voie différente, de la notion "d'interréférentialité" de Galisson (1983), pour qui la construction de sens d'un discours ne peut se passer du référent externe ni du référent interne au discours traité.

³ Pour une synthèse et réflexion de la question, voir Cicurel & Moirand, 1990; Rui, 2000 et Blanche-Benveniste, 2002.

2. L'ambiguïté lexicale en lecture en langue étrangère

Les cas d'ambiguïtés dans les langues naturelles en situation écrite, c'est-à-dire les phénomènes où un même élément d'un texte donné peut avoir plus d'une signification, sont étudiés notamment à partir du point de vue du bon lecteur ou de la machine (dans les études de traitement automatisé du langage)⁴. En effet, il s'agit évidemment de vérifier et/ou de traiter des ambiguïtés effectives du langage dues à un manque d'indices contextuels, accidentel ou volontaire, orientant l'interlocuteur vers un sens précis. Ce qui ne correspond pas forcément aux cas d'ambiguïtés trouvés en lecture en langue étrangère (pour les raisons que nous avons brièvement mentionnées avant), et moins encore si l'on part du point de vue de l'apprenant débutant en langue. C'est pourquoi nous avons parlé ici de l'ambiguïté 'potentielle' du lexique. Celle-ci relève, certes, d'unités polysémiques en langue, mais pas forcément d'un manque d'indices contextuels.

Par ambiguïté potentielle nous comprenons donc les cas où, faute d'une maîtrise suffisante de la langue, l'interlocuteur – dans notre cas précis, le lecteur – n'arrive pas à se décider pour un sens unique d'un passage discursif ou d'un mot donné. Puisqu'il peut avoir du mal à s'appuyer sur le contexte immédiat ou encore se tromper à cause de la ressemblance de la langue étrangère avec sa langue maternelle, il n'accède pas à la signification précise. Cette situation peut être entraînée parfois par la consultation, lors de la lecture, d'un DB, soit parce que celui-ci ne répond pas efficacement aux questions de l'utilisateur soit parce que l'utilisateur méconnaît l'ouvrage auquel il pose des questions.

Dans les deux sections qui suivent, nous montrons deux exemples extraits d'un corpus fait, entre autres, de magazines d'information générale et de vulgarisation (tels que *Le Nouvel Observateur* et *Psychologies*). Ces exemples peuvent poser des problèmes de compréhension à des lecteurs brésiliens, puisque les unités considérées ne sont pas transparentes pour eux et leur champ sémantique n'est pas forcément recouvert par les équivalents proposés en portugais dans les DB. Ensuite nous comparons les solutions proposées par trois dictionnaires, les plus employés par les étudiants brésiliens en situation de lecture.

2.1 L'ambiguïté entraînée par le dictionnaire bilingue

Le premier exemple, extrait d'un entretien, s'intéresse à l'interprétation du mot 'glisser' dans un énoncé donné. Selon le *Petit Robert* (2009), ce verbe réunit sept acceptions dans les constructions intransitives, deux acceptions lorsqu'il est transitif, deux acceptions dans sa forme pronominale, sans considérer les

⁴ Voir les travaux organisés par Fuchs (1985, 1987, 1996).

cas où l'on distingue les sens dérivés (métaphoriques ou figurés) dans les acceptions. En regardant quelques exemples tirés de ce dictionnaire, on peut se faire une meilleure idée de sa polysémie:

- 1) *Glisser* sur la glace avec des patins.
- 2) Embarcation qui *glisse* au fil de l'eau.
- 3) Il nous *a glissé* entre les doigts comme une couleuvre.
- 4) Une larme *glissa* sur sa joue.
- 5) *Glissons* sur ce détail.
- 6) Attention, ça *glisse*!
- 7) Les skis fartés *glissent* mieux.
- 8) *Glisser* du courrier sous la porte de quelqu'un.
- 9) *Glisser* un mot à l'oreille de quelqu'un.
- 10) *Se glisser* dans ses draps.
- 11) Un soupçon *s'était glissé* en moi.

Malgré le nombre de possibilités de sens, le contexte le plus immédiat, comme nous pouvons le remarquer, tend à rendre ce verbe non ambigu. Comment cela se passe-t-il pourtant lorsqu'on a besoin d'aller à un dictionnaire bilingue pour comprendre ce mot dans l'énoncé ci-dessous?

"L'histoire de Bakary Sangaré est 'à peine croyable'. [...] Les galères, les problèmes de papiers? Sangaré préfère pudiquement glisser." (Le Nouvel observateur, mars 2009)

Dans cet énoncé, nous voyons bien que la signification de 'glisser' correspond plutôt à celle illustrée par l'exemple 5 donné ci-dessus, à savoir *passer, ne pas approfondir, ne pas insister*. Mais si nous allons aux trois DB indiqués, nous trouvons les informations suivantes:

1. deslizar. 2. escapar, fugir. <i>vpr</i> 3. introduzir-se, insinuar-se. Michaelis	◇ <i>vt</i> deslizar. ◇ <i>vi</i> 1. [en patinant] deslizar; [déraper, être glissant] escorregar – 2. INFORM: faire glisser arrastar ◇ se glisser <i>vp</i> penetrar Larousse	<i>V.i.</i> 1. Escorregar. 2. Deslizar. 3. Resvalar. 4. Perpassar. 5. Passar por cima, não se aprofundar. <i>V.t.</i> 6. Fazer passar, introduzir alguma coisa hábil ou furtivamente. se glisser. <i>V pron.</i> 7. Enfiar-se, introduzir-se, insinuar-se. Glisser un mot à l'oreille de quelqu'un. Assoprar uma palavra no ouvido de alguém. D'Olim Marote
--	--	--

Fig. 1: Article *glisser* extrait de trois dictionnaires bilingues français – portugais brésilien

Tout d'abord on voit qu'aucun des dictionnaires ne travaille sur des exemples, les équivalents étant la façon privilégiée d'exprimer les sens, séparés par les numéros. A part cela, on remarque des différences dans leur présentation de l'article.

Si l'on compare les équivalents apportés par le premier (Michaelis), le plus simple, avec les acceptions tirées du *Petit Robert*, on peut dire que les sens exprimés par les chiffres 1, 2, 3, 4, 6, 7 et 11 sont recouverts dans l'article. Le problème, c'est que l'on passe d'un système à l'autre sans les considérer vraiment, sans considérer les associations sémantiques, autant au niveau syntagmatique que paradigmatic, qui se tissent dans la parole et qui sont spécifiques à une langue donnée. Ce dictionnaire, en évitant toute sorte d'information grammaticale et ne présentant pas de contextes, peut ainsi engendrer des erreurs d'interprétation. En effet, quand on n'a pas d'autres informations sur lesquelles s'appuyer que les équivalents, on peut se tromper et, en plus, on ne peut savoir si la signification recherchée est présentée ou non dans l'ouvrage consulté. Faute d'information précise, l'utilisateur de ce dictionnaire choisira intuitivement l'un des équivalents et essaiera d'accorder un sens à l'énoncé. Il se heurtera ainsi à une ambiguïté potentielle, c'est-à-dire entre le choix de *deslizar* ('glisser' plutôt dans le sens concret) et *fugir* ou *escapar* (fuir, éviter le sujet; l'omettre) tout en devant se décider entre deux lectures différentes:

- 1) Sangaré préfère aborder ce sujet, même si ce n'est pas profondément.
- 2) Sangaré préfère éviter ce sujet, le sauter, l'omettre.

Le deuxième dictionnaire (Larousse) n'apporte lui non plus aucun équivalent au mot 'glisser' dans l'énoncé en cause, ne recouvrant que les acceptions 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8 et 10, et en ajoutant un usage dans un contexte spécifique, celui de l'informatique. Pourtant en fournissant les catégories verbales et des indicateurs contextuels (les informations présentées entre crochets), il donne des éléments à l'utilisateur pour apprendre effectivement certaines significations de ce mot et à partir de là il peut déduire que le sens recherché n'est pas dans cet ouvrage, qu'il faut rechercher ailleurs. De toute façon, si l'apprenant n'est pas instruit sur l'utilisation de ce dictionnaire, il peut tomber dans la même ambiguïté que celle commentée ci-dessus.

Le troisième dictionnaire (D'Olim Marote), enfin, donne une traduction correspondant à l'acception du mot actualisée dans l'énoncé. Celle-là est exprimée dans le numéro 5 de l'article (*passar por cima, não se aprofundar*). Donc, si l'apprenant sait bien tirer profit des indications abrégées de la catégorie verbale et, évidemment, s'il comprend ce qui est en jeu dans l'énoncé, il peut réussir sa recherche à l'aide de ce dictionnaire. Par rapport aux exemples mentionnés précédemment, les traductions suggérées peuvent recouvrir presque toutes les acceptions données par le dictionnaire monolingue. Cependant, puisqu'il ne travaille que sur les équivalents et la transitivité verbale, en ne recourant jamais à des informations contextuelles, il contribue peu à l'apprentissage de la langue, son utilisation étant destinée plutôt au dépannage, et sans doute à un public d'un niveau plus avancé.

Cela nous amène aussi à penser aux calculs que le lecteur est contraint de faire pour arriver au sens en allant du texte au dictionnaire et vice-versa. S'il maîtrise les enjeux syntaxiques et le métalangage, il ne doit que tester certains équivalents proposés dans l'énoncé (dans ce cas, ceux qui correspondent à la forme intransitive du verbe); s'il ne les maîtrise pas, il essaie sans doute tous les équivalents proposés par l'article. Dans tous les cas, pour ce qui est de ce genre d'unités polysémiques, il ne sera sans doute pas sûr de son choix, car il n'a pas accès au fonctionnement minimal des unités en discours.

Dans cet exemple, ce n'est pas l'ambiguïté sémantique qui pose problème à proprement parler. La seule polysémie des mots, en réalité, n'entraîne presque jamais l'ambiguïté, et quelqu'un maîtrisant la langue française n'aurait pas de mal à comprendre le sens du mot sans ou avec l'emploi d'un dictionnaire. Mais c'est le traitement du lexème par les DB qui peut entraîner la mauvaise interprétation ou, à la limite, l'incompréhension de l'apprenant débutant.

2.2 *L'ambiguïté sémantique en français et en portugais*

La deuxième problématique concerne l'ambiguïté en discours à proprement parler illustrée par le mot 'chasseur' et traduit en portugais par *caçador*⁵, tout en conservant l'ambiguïté lexicale de la langue de départ.

Selon les cooccurrences et le contexte, *chasseur* peut avoir deux sens opposés, à savoir: poursuivre pour éliminer, détruire, éloigner de soi (il en va ainsi de chasseur de mouches, de sorcières, de vampires...); ou alors poursuivre pour ramasser, collecter, garder pour soi (comme chasseur de papillons, de pierres précieuses, de naturel...). Certaines combinaisons pourtant se prêtent plus particulièrement à l'ambiguïté, telle que celle que nous trouvons dans l'énoncé suivant:

"Je suis un chasseur d'illusions" (titre d'un entretien avec le philosophe C. Rosset, Psychologies, septembre 2008)

Le problème dans ce cas n'est pas d'une langue à l'autre, mais du sens que ce mot peut évoquer selon le co-texte, le contexte et les présupposés du sujet qui l'interprète. Dès lors que cet énoncé n'est pas intégré à l'ensemble du texte, il peut sans doute représenter soit quelqu'un qui se dit 'réaliste' et cherche donc à éliminer toute illusion, soit un 'rêveur', un 'utopiste' qui se complaît à collectionner des illusions. Ce n'est que la lecture de l'entretien qui

⁵ Le dictionnaire Michaelis ne fournit que l'entrée 'chasser' (*caçar*; *banir*; *expelir* en portugais), tandis que les dictionnaires Larousse et D'Olim Marote présentent l'entrée 'chasseur' suivie par sa traduction *caçador*.

lèvera l'ambiguïté (il suffit d'apprendre qu'il s'agit d'un philosophe pour qui "religions et idéologies ne sont que des leurres").

Même si nous sommes ici confrontés à une autre problématique que celle commentée plus haut, nous revenons au bout du compte à la même question, à savoir: la structure des articles présentée par ces dictionnaires n'est fondée que sur des équivalents. Certes, la consultation peut s'y faire plus vite et l'utilisateur peut se réjouir de donner vite continuité à sa lecture. Pourtant il perd sans aucun doute l'occasion d'en apprendre davantage sur la langue et, en conséquence, il laisse échapper plus facilement l'information apprise. Cela ne semble d'ailleurs pas toucher seulement les ouvrages bilingues, les monolingues cédant souvent eux aussi à la primauté de la simplicité, comme le remarque Hausmann avec pertinence:

"[...] les dictionnaires obéissent plus que jamais à la loi de la simplicité et par conséquent privilégient la vitesse de consultation (principe qu'on peut appeler 'lexicographique') au détriment de la structure d'apprentissage (principe 'lexicologique')".
(Hausmann, 2006: 453)

Afin de réunir l'aspect informatif, c'est-à-dire d'aide à la lecture, et l'aspect pédagogique, c'est-à-dire l'occasion de réfléchir davantage sur le lexique et ses rapports, la seule présence des équivalents dans les DB destinés au public envisagé ici ne suffit pas. D'autres modèles d'articles intégrant d'autres éléments, précieux pour les études lexicologiques, sont à prendre en compte pour que des phénomènes naturels dans les langues, tels que la polysémie, puissent être éclaircis pour les apprenants et qu'ils fassent moins d'erreurs dans le processus d'appropriation d'une langue.

3. L'article du dictionnaire bilingue

Ne présentant traditionnellement que des équivalences, les DB n'expriment souvent pas les significations des unités (leurs concepts), ce qui est fait plutôt par les monolingues. Comme nous l'explique Béjoint:

"Le sens des éléments lexicaux est bien présent, ne serait-ce qu'un moment de la conception du dictionnaire, mais il est ensuite gommé, effacé, pour ne laisser à la surface, à la disposition du lecteur, qu'une série d'équivalences sans appel".
(Béjoint, 2003: 208)

Pourtant il y a plusieurs stratégies qu'on peut mettre en place afin de rendre compte des sens des mots et/ou de leur fonctionnement dans ce genre de dictionnaire tout en orientant l'utilisateur vers la signification qu'il cherche. Pour n'en citer que quelques-unes, nous mentionnons:

- Pour les verbes, par exemple, l'indication de leur catégorie (impersonnelle, transitive, intransitive) ou des "valences verbales", qui aident à limiter les choix à condition que l'utilisateur maîtrise la grammaire des langues et les informations abrégées des dictionnaires. La catégorie verbale, dans ce cas, tend à être privilégiée dans les DB de façon générale, tandis que la valence (plus présente dans des DM) serait

privilegiée dans un dictionnaire consacré spécifiquement aux verbes et destiné notamment à l'expression dans une langue donnée. Elle apparaît néanmoins dans quelques DB par le moyen des exemples.

- Les "éléments différenciateurs" ou indicateurs contextuels des acceptions qui correspondent à toutes sortes d'informations utiles à cette fin, telles que: des voisins collocationnels, des synonymes, des gloses, et même les catégories grammaticales, lorsque l'auteur réunit les homographes dans le même article. Cette information, à l'exemple du Mini Larousse présenté plus haut, vient le plus souvent dans la langue de départ (étrangère dans ce cas à l'usager), mais rien n'empêche qu'elle soit donnée dans la langue d'arrivée, ce qui pour des débutants s'avère peut-être plus efficace.
- Les définitions, même si elles peuvent être envisagées, sont rares ou encore timides dans les DB⁶, où on les remplace par des équivalents (des définitions de type synonymique). Elles n'apparaissent souvent que lorsqu'il faut expliquer une unité marquée culturellement, sans correspondance dans la langue d'arrivée, tel que les exemples suivants:

croque-madame *espécie de misto quente com ovo estrelado* (Larousse Mini)

baccalauréat *exame obtido ao final do curso secundário mediante exames especiais*
(Minidicionário D'Olim Marote)

Mais on trouve quand même parfois des définitions du type encyclopédique après l'équivalent, telles que:

bourgeois *burguês*

Na Idade Média, a palavra designava um cidadão que se beneficiava de um estatuto privilegiado. No Antigo Regime, antes da Revolução Francesa, designava um membro do terceiro Estado, aquele que não era nem nobre nem padre, que não trabalhava com suas próprias mãos e possuía bens. Na sociedade atual, é uma pessoa de classe média que não trabalha com suas próprias mãos. (Michaelis, Dicionário escolar)

Cela s'explique du fait que tout dictionnaire est le produit d'un projet qui le précède, visant un certain public, avec des objectifs précis et fondé sur des principes théorico-méthodologiques donnés. Aussi, malgré leur apparente similitude, montrent-ils des différences autant dans leur nomenclature que dans leur microstructure. Ce qui nous étonne particulièrement, c'est de ne pas trouver dans les premiers ouvrages cités des définitions de mots dits grammaticaux ou outils, en privilégiant soit la liste de possibles équivalents soit des exemples. De toute façon, on s'aperçoit que des définitions peuvent intégrer les DB, selon le besoin du public visé et la nature des éléments lexicaux.

⁶ Nous excluons ici les dictionnaires d'apprentissage de type "hybride" ou semibilingues, considérés comme faisant partie d'une autre catégorie.

- Les exemples suivis de leurs traductions respectives. A notre avis, c'est la manière la plus adaptée pédagogiquement pour présenter au lecteur d'un niveau débutant l'information destinée à répondre à certains de ses doutes, comme c'est le cas des lexèmes polysémiques pouvant engendrer l'ambiguïté lors de la lecture.

Nous avons présenté ici deux exemples différents d'ambiguïté illustrant bien la problématique des équivalences en langue. Le fait d'omettre les contextes à partir desquels on a fixé les équivalents possibles en langue cible crée l'illusion d'une superposition linguistique où l'on pourrait remplacer et changer les mots à sa guise. Cela n'aide, dans la plupart des situations, ni à trouver une réponse précise ni à apprendre quelque chose sur un système linguistique, bien au contraire.

Dans le premier exemple, au cas où l'acception de 'glisser' dans le texte ne serait pas trouvée dans l'ouvrage (c'est le cas dans les dictionnaires Michaelis et Larousse), l'utilisateur saurait au moins que le dictionnaire n'apporte pas l'information recherchée et l'abandonnerait; au cas où il le trouverait, il ne ferait pas de choix, puisqu'il aurait la réponse. Dans le deuxième exemple, outre l'information recherchée, l'apprenant aurait eu l'occasion d'apprendre davantage sur le sémantisme de l'unité, appréhendé toujours en contexte, et faire plutôt attention aux sens qu'elle peut cacher. Il ne faut pas oublier qu'en situation de lecture, ce n'est pas de traductions dont on a besoin, mais bien de la compréhension des significations, pour arriver à l'actualisation du sens de l'énoncé.

4. En guise de conclusion: vers un dictionnaire bilingue pédagogique pour la lecture

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, les DB sont riches en potentialités et, même s'ils ne sont pas projetés spécifiquement pour la lecture, ils jouent toujours un rôle important pour des apprenants débutants lorsqu'ils se battent avec un texte en LE. Cela n'empêche pas que la consultation elle-même, lors d'une difficulté linguistique, les induit parfois davantage en erreur en raison de leur niveau en LE, des difficultés liées à la manipulation des dictionnaires et à la compréhension du métalangage, d'un côté, et des produits lexicographiques eux-mêmes, de l'autre.

Puisque les apprenants, et pas seulement ceux de français instrumental, sont de plus en plus confrontés à des "matériaux sociaux"⁷ (Galisson, 1983) et stimulés à devenir vite autonomes dans leur apprentissage, les dictionnaires s'avèrent des outils fondamentaux pour l'enseignement. Mais pour bien en

⁷ Des textes authentiques.

tirer profit, il faut d'abord bien les connaître. Il revient donc aux enseignants de familiariser les apprenants avec les ouvrages, selon leur besoin, et avec le 'texte' des dictionnaires (leur structure et leur contenu), le recours aux différents ouvrages devant être en accord avec l'activité en cours (compréhension, expression, exercice autour du lexique, etc.) et leur niveau linguistique.

En ce qui concerne la production de dictionnaires, il semble que nous allions déjà depuis quelques années vers l'élaboration de produits de plus en plus spécialisés, conçus pour des tâches spécifiques, destinés à un public donné et fondés sur des principes théorico-méthodologiques précis. Les dictionnaires dont nous avons parlé dans ce travail ne sont pas élaborés pour les mêmes publics et n'ont pas les mêmes objectifs (même si cela n'est pas exprimé clairement dans leurs préfaces). Les deux premiers (Michaelis et Larousse) sont destinés à un public débutant en langue mais qui ne vise pas forcément à lire en langue française, sans oublier que les cours en LE aux premiers niveaux privilégient l'approche orale de la langue. En revanche le troisième (D'Olim Marote) est destiné à un public de niveau plus avancé, ayant une certaine maîtrise linguistique en français, et pour lequel cet ouvrage sert bien pour le dépannage. Il n'existe donc pas encore un ouvrage adapté au public auquel nous nous intéressons tout particulièrement, celui de français instrumental.

Le grand défi posé par ce public, c'est de réunir l'approche pédagogique et l'information pertinente pour l'aider à mener une lecture vu qu'il commence à lire sans pour autant maîtriser encore la LE. Un dictionnaire bilingue rendant compte des phénomènes caractérisant les langues naturelles, tels que la polysémie lexicale pouvant engendrer l'ambiguïté, n'est utile à l'apprenant débutant que s'il explicite ces phénomènes tout en dépassant la liste, souvent peu féconde, des équivalents.

Bibliographie

- Béjoint, H. (2003): "Vers un dictionnaire bilingue de 'médiation' ". In: T. Szende (dir.), *Les écarts culturels dans les dictionnaires bilingues*. Paris (Honoré Champion), 207-221.
- Blanche-Benveniste, C. (2002): *Compréhension multilingue et connaissance de sa propre langue*, EPHE. Paris. Disponible sur: <http://ancilla.unice.fr/~brunet/pub/claire.html>.
- Bogaards, P. (1988): "A propos de l'usage du dictionnaire de langue étrangère". In: *Cahiers de Lexicologie*, vol. 52, 131-152.
- Bogaards, P. (1995): "Dictionnaires et compréhension écrite". In: *Cahiers de Lexicologie*, vol. 67, 37-53.
- Fuchs, C. (1985): *Aspects de l'ambiguïté et de la paraphrase dans les langues naturelles*. Berne (Peter Lang).
- Fuchs, C. (1987) (dir.): *L'ambiguïté et la paraphrase. Opérations linguistiques, processus cognitifs, traitements automatiques*. Centre de publications de l'Université de Caen.
- Fuchs, C. (1996): *Les ambiguïtés du français*. Paris / Gap (Ophrys).

- Galisson, R. (1983): Des mots pour communiquer. Paris (CLE).
- Gaonac'h, D. (1990): "Lire dans une langue étrangère: approche cognitive". In: Revue Française de Pédagogie, 93, octobre-novembre-décembre, 75-100.
- Gaonac'h, D. (2000): "La lecture en langue étrangère: un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive", Acquisition et Interaction en Langue Etrangère. In: AILE, 13. Disponible sur: <http://aile.revues.org/documents387.html>.
- Hausmann, F. J. (2006): "La transparence et l'obstacle. Essai de chrestolexicographie". In: Revue de didactologie des langues et cultures et de lexiculturologie, 141, 447-454.
- Loguercio, S. D. (2007): "O uso de dicionários bilíngües por alunos de Francês Instrumental". In: Horizontes de Lingüística Aplicada, année 6, 2, 199-219.
- Moirand, S. & Cicurel, F. (1990): "Apprendre à comprendre l'écrit". In: Le français dans le monde, n° spécial, 147-158.
- Rui, B. (2000): "Exploration de la notion de 'stratégie de lecture' en français langues étrangères et maternelle", Acquisition et Interaction en Langue Etrangère. In: AILE, 13. Disponible sur: <http://aile.revues.org/documents387.html>.
- Welker, H. A. (2005): Dicionários. Uma pequena introdução à lexicografia. Brasília (Thesaurus).

Dictionnaires consultés

- Le nouveau Petit Robert de la langue française (2009): (CD-Rom).
- Dicionário Larousse francês-português, português-francês: mini. (2005): In: J. A. Galvez (dir.). São Paulo (Larousse do Brasil).
- Minidicionário francês-português, português-francês. (1998): In: J. T. D'Olim Marotte (dir.). São Paulo, 3^e ed. (Ática).
- Michaelis Dicionário escolar francês-português, português-francês. (2002): In: J. C. Avolio. & M. L. Faury. São Paulo (Melhoramentos).